



International

Journal of Human Sciences

ISSN:2458-9489

Volume 15 Issue 3 Year: 2018

Relation of culture and cognition: New pedagogical formulations in music education**Kültür ve biliş ilişkisi: Müzik eğitiminde yeni pedagojik formüller****Ebru Tuncer Boon¹****Abstract**

Many studies have been conducted on the origins of music and human musicality. Still, researchers continue seeking answers to the question of where and when humans first contacted sound, and how and why they needed this contact. Music researchers must cross into this field of knowledge to understand the evolutionary story of human musicality. In this century, musical experience, musical perception, and the learning and teaching of music are now examined with the help of disciplines such as music psychology, music education, cultural psychology, neuroscience, and cognitive ethnomusicology. The implications of these studies now make it easier for researchers and practitioners to understand the relationships between individuals' cognitive, affective and kinesthetic intelligences and their music learning and musical developmental processes. Today, the scientific data presented by these studies are effective in building pedagogical principles such as multicultural and culturally sensitive music education, contributing to approaches to music education and teaching. The purpose of this study is to work toward clearer understandings how children learn and to contribute to the work of music educators and researchers who study human musicality and musical development processes in cultural and

Özet

İnsan müzikselliği ve müzik yapma davranışı tüm dünya toplumlarında gözlenebilen, insanın evrimsel gelişim süreçleri içerisinde önemli bir basamak olan, sosyo-kültürel, bilişsel ve psikolojik boyutları ile birlikte değerlendirilmesi gereken karmaşık anlam ağırları ile inşa edilmiş bir olgudur. Her müzik yaşantısı da nasıl, nerede ve kimlerle deneyimlendiği ile ilişkili olarak bireyin ve toplumun anlam ve zihin örüntülerini oluşturmaktadır. Bilimsel çalışmalar, insanın müzik gelişimi ve öğrenme süreçlerinin sosyo-kültürel, bilişsel ve psikolojik boyutları çerçevesinde incelendiğinde, müzik öğretim yöntemleri ve materyallerinin de farklı bağlamlarda çeşitlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Uluslararası alanyazında müziksel kültürlere farklılıklarının insanların müzikle ilgili zihinsel şekillenmelerine nasıl etki ettiğini ve bununla ilişkili olarak çokkültürlü müzik öğretimi yaklaşımlarının ve farklı müzik kültürlerinin eğitim programlarına entegrasyonu konularında kapsamlı araştırmalar bulunmaktadır. Türk müzik eğitimi araştırmalarında ise ilgili alanda yapılan çalışmaların oldukça az olması sebebiyle, bu çalışmanın ortaya koyduğu veriler ve tartışmalar, çokkültürlü ve kültüre duyarlı müzik eğitimi uygulamalarında pedagojik prensiplerin inşa edilmesine katkılar sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, insan müzikselliğini ve müziksel gelişim

1 Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Music Education Department, ebru.boon@deu.edu.tr

cognitive literature—and also think about alternative teaching approaches such as multiculturalism and culture-sensitive music education and teaching.

Keywords: Music education and socio-cultural context; music education and cognitive context; cultural psychology in music education.

(Extended English summary is at the end of this document)

süreçlerini kültürel ve bilişsel alanyazın içerisinde anlamaya çalışmak ve Türkiye’de çokkültürlülük, kültüre duyarlı müzik eğitimi ve öğretimi gibi alternatif öğretim yaklaşımları üzerine düşünen ve çalışan müzik eğitimcilerine ve araştırmacılarına kaynak sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi ve sosyo-kültürel bağlam; müzik eğitimi ve bilişsel bağlam; müzik psikolojisi, müzik eğitiminde kültürel psikoloji.

1. Giriş: İnsanın Müziksellliği

Müziğin kökeni ve insanın neden müzikal olduğu üzerine yazılmış yüzlerce çalışmada araştırmacılar, insanın sesle ilk ilişkisi, bu ilişkinin ve ihtiyacın nasıl ve neden olduğu sorularına cevaplar bulmaya çalışmıştır. İnsanın her boyutu ile gelişim hikâyesini anlamak ve müzikal evrimini keşfetmek bir müzik araştırmacısı için üzerinde çalışılması kaçınılmaz olan bilgi alanlarıdır. Mithen (2005) insanın doğasını ve gelişimini anlamak için neden ve nasıl müzikal canlılar olduğumuzun bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Başka bir ifadeyle, insanın geçirdiği evrimsel süreçle müziksellliği arasında bir bağlantı olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin müziğin, dil gibi, duygusal, fiziksel ve sosyal iletişim ihtiyacından ortaya çıkıp geliştiğini vurgulayan teoriler bu sürecin beynin gelişiminde de oldukça etkili olduğunu tartışmaktadır.

Bu yüzyılda, müziksel deneyim, müziğin algılanması, müziğin öğrenilmesi ve öğretilmesi gibi süreçler artık çok disiplinli bir yaklaşımla, müzik psikolojisi, müzik eğitimi ve kültürel psikoloji, sinirbilim ve bilişsel etnomüzikoloji gibi disiplinlerin katkılarıyla incelenmektedir. Bu disiplinlerin sağladığı veriler, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve kinestetik zekâları ile müzik gelişimi arasındaki ilişkileri ve müziği öğrenme süreçlerini anlamayı kolaylaştırmaktadır. Günümüzde bu çalışmaların ortaya koyduğu bilimsel veriler, müzik eğitimi ve öğretimi yaklaşımlarına katkılar sağlayarak, çokkültürlü ve kültüre duyarlı müzik eğitiminde pedagojik prensiplerin inşa edilmesinde etkili olmaya devam etmektedir. Bu çalışmanın amacı, insan müziksellliğini ve müziksel gelişim süreçlerini kültürel ve bilişsel alanyazın içerisinde anlamaya çalışmak ve Türkiye’de çokkültürlülük, kültüre duyarlı müzik eğitimi ve öğretimi gibi alternatif öğretim yaklaşımları üzerine düşünen müzik eğitimcilerine ve araştırmacılarına katkı sağlamaktır.

2. Kültür, Müzik ve Müziksel Anlam

Kültür kavramının kökleri Alman romantizmine ve *Volkegeist* (halk ruhu) fikrine kadar gitmektedir. Terim daha sonra antropolojik kullanım için benimsenmiştir. İngiliz antropolog Edward B. Tylor (1871-1958) kültürü, “etnografik anlamda toplumun bir üyesi olarak insanın, bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek alanlarında tüm yaptıkları ve kazanmış olduğu diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütün” olarak tanımlamıştır (s. 1). Jenks (2002) ise kültürü “bir toplumun yaşama biçimi,” “bireyin kendi grubundan edindiği toplumsal miras...düşünme, duygu ve inanç biçimi” olarak ifade etmektedir (s. 174).

Son kırk yılın en etkili antropologlarından biri olan Clifford Geertz (1973), *Kültürlerin Yorumlanması* adlı kitabında kültürün en popüler tanımlarından birini şu şekilde yapmaktadır: Kültür, “ortak simgeler ve anlamlar sistemi içerisinde ve bu sistem yoluyla, bireylerin yaşama dair tutum, inanç ve bilgilerinin iletişimidir...insanın kendi deneyimlerini yorumlamasını sağlayan ve eylemlerine rehberlik eden bir anlam dokusudur” (s. 89). Geertz, kültürün sembolik formlarda yani sosyal olarak kurulmuş kodlar olarak görülmesi gereken ve bir kültürün üyelerinin bu kodlarla birbirleriyle etkileşime geçtikleri ve birbirlerini anladıkları semiyotik (göstergebilimsel) bir kavram olduğunu

söylemektedir (s.6). İlgili toplumun üyeleri, bu sembollerini, örneğin dilin kullanımı, sanatsal eylemler ve müzik yapma gibi biçimlerle, toplumsal önemi ve anlamı içerisinde inşa ederler. Bu sembollerin anlamları da toplum içinde paylaşılır; bu yüzden anlam (ya da müziksel anlam) toplumsaldır. Müzik gibi sembolik sistemler de tarihsel süreçte oluşturulmuştur, sosyal olarak sürdürülür ve bireysel olarak uygulanmaktadır (Timothy Rice, s. 473).

Geertz (1973) kültürü ortak simgeler ve anlamlar sistemi olarak ele alıp açıkladığı çalışmasında örümcek ağı analojisi kullanır ve şöyle der: “Max Weber'e inanarak diyorum ki, insan, kendi kendine ördüğü anlamlar ağında asılı bir hayvandır, kültürü de bu ağlar ve onların analizi olarak ele alıyorum. Kültürün yorumlanması da yasalar arayan deneysel bir bilim değil, anlamı bulma çabasıdır” (s.5). Geertz aynı çalışma boyunca yorumlamacı yaklaşıma vurgu yaparak, bir kültürü anlama gayretinin de bir metnin okunması gibi olması gerektiğini söylemektedir. Geertz'e göre kültürün yorumlanması, “anlam yapılarını seçmek, ayıklamak ve bunların sosyal zeminini anlamak ve yorumlamaktır” (s. 5). Geertz'in çalışmaları alanyazına bir kültürün simge sistemlerinin incelenmesi yoluyla anlam bulma yöntemleri sunmaktadır. Geertz kültürü, “anlaşılır şekilde tarif edilebilecek bir bağlam” olarak tanımladığından, bunun da ancak etnografi olarak da adlandırabileceğimiz “yoğun betimleme” yoluyla mümkün olabileceğini söylemektedir (s. 14). Aynı şekilde müzikal davranışları incelediğimizde de insanların ne dinlediklerini, nasıl müzik yaptıklarını ve müziğin hayatlarında nasıl bir rolü olduğuna dair gözlemler yapabilir ve onlara sorular sorabiliriz. Geertz'in yaklaşımında bu ilk gözlem verilerine “yoğun olmayan betimleme” denmektedir. Öte yandan, aynı müzikal davranışların arkasındaki anlamları ve olguları, ilgili kültürün üyelerinin bu olguları nasıl yorumladığını, bu yorumlar aracılığıyla kurduğu iletişimi, bu olguların içine gömülü olduğu tarihsel ve sosyal bağlamı ise ancak “yoğun betimleme” yolu ile anlayabiliriz.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından başlayarak, eğitim ve müzik eğitimi alanında kültürel çalışmalara dayanan araştırmalar kültürel antropolojiye çok şey borçludur. Son yirmi yılda ise sinirbilim, insan zihninin bilişsel boyutları, kültür ve zihinsel şekillenmeler arasındaki farklılıklar üzerine yapılan çalışmalar müzik pedagojisine ve öğretim stratejilerine katkılar sağlamaya başlamıştır. Bunun öncesinde birçok müzik araştırmacısı ve teorisyeni müziğe teknik analiz bakış açısından yaklaştılar. Diğer kültürlerden müzik örnekleri topladılar ancak yaptıkları çözümlemeler herhangi bir müzik performansını ve ürününü ya da öğrenme biçimini içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlam içerisinde anlamaya çalışmak değildi. Artık etnomüzikoloji ve bilişsel etnomüzikoloji alanında çalışan pek çok araştırmacı, farklı kültürlerdeki müzik yapma ve müziksel kültürleme çeşitliliklerini inceleyip bu verileri kendi sosyal ve kültürel bağlamlarında tahlil etmek için çaba sarf etmektedirler. Alan Merriam, John Blacking, Mantle Hood ve Bruno Nettl gibi araştırmacıların fikir ve kuramları alanda en söz sahibi olanlar arasındadır. Bu alanda bir öncü olan Merriam etnomüzikolojiyi müziğin antropolojik açıdan incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Antropoloji ve etnomüzikoloji alanlarında oldukça etkili çalışmaları olan Blacking ise müziği çok farklı bir şekilde anlayarak ve tahlil ederek Merriam'ın izinden gitmiştir. Blacking (1973) *How Musical is Man* adlı eserinde müziği “insanca organize edilen sesler” olarak tanımlamıştır. Müzik yapma eylemini ise sadece bir ses sistemi olarak değil, bir insan davranışı olarak nitelendirmiştir (s. 32). Blacking ayrıca, müziğin psikolojik boyutlarını ele alan birçok çalışmaya yönelik eleştirilerde bulunmuştur. Bu eleştirilerin merkezinde “müziksellik,” “müzik yeteneği” ve “müziksel yaratıcılık” gibi kavramların sadece Batı Avrupa müzik kültürü ve geleneğinin bakış açısı içerisinde değerlendirilmesi vardır. Çalışmalarında insan müzikselliklerinin ve müzik yapma davranışının tüm dünya toplumlarında var olduğunu ortaya koymaya çalışmış ve müzik yeteneğini, insan olmanın tanımlayıcı niteliklerinden biri ve gündelik insan yaşamının bir parçası olarak ifade etmiştir.

3. Müziksel Kültürleme, Biliş ve Öğrenme

Wasson, Stuhrt ve Petrovich-Mwaniki (1990) kültüre ait dört niteliği şöyle ifade ederler: “(a) Kültürleme ve sosyalleşme aracılığıyla öğrenilir, (b) çoğu üyesi tarafından paylaşılır, (c) kendini uyarlar ve (d) dinamiktir” (s. 3). Evde ve okulda nesilden nesle aktarılan bilginin çoğunluğu güçlü sosyal ve kültürel içerikler barındırmaktadır. Çocuklar etraflarındaki dünyayı algılamaya

başladıklarında ve ebeveynleri ve kardeşleriyle iletişime girdiklerinde ilgili kültürü deneyimlemeye ve içselleştirmeye başlarlar. Kültürleme dediēimiz bu süreç, “belli bir kültür veya toplumun bir  yesi olma yolunda yeterliliklerin  ērenildiēi bir süreçtir” (Masemann, s. 116). Barrett (1984) hemen hemen tüm toplumlarda bireylerin, toplumun daha önceden sosyalleşme sürecini tamamlamış üyelerinden belli davranışları ve normları  ērendiēini ileri sürmektedir. Bu  ērenme rastgele gerçekleşmez; aksine “toplumların kendi sosyal sistemlerinde yerleşik olan yazılı kurallara ve normlara uygun olarak” (s. 63) gerçekleşir. Bu durum da ilgili toplumun kabul gören bir  yesi olmanın yeg ne yolunu teşkil etmektedir.

Müziksel davranışlar da benzer şekilde  ērenilmekte ve aktarılmaktadır. Welch ve Adams (2001) müzik  ērenmedeki kilit bileşenlerden birinin müziksel kültürleme olduēunu ifade etmektedir. Onlara göre bireyler “ses ve sese dair özellikleri ayırt etmeye yönelik genetik yatkınlıklarla” doēarlar. Ancak “bu yatkınlık, ilgili kültürden  ērenilen sesler ve o kültürün m ziēinin ilgili kültür içinde nasıl organize olduēuyla ilişkili olarak şekillenir” (Welch ve Adams, 2001, s.7). Bireyler “[kendi] kültürlerinde müzik ne ise ona karşı bir toplumsal mutabakat geliştirirler. Welch ve Adams’a göre (2001) “m ziēin  ērenilmesi süreci de (müziksel kültürleşme) aynı şekilde ilgili kültürün özel baēlamlarından etkilenir ve o baēlamlar yoluyla şekillenir” (s. 4).

Bireyin müziksel gelişimi ve müziksel kültürleme/ ērenme sürecinde dil ve düşünce biçiminin gelişmesinde olduēu gibi yakın ve uzak çevresiyle kurduēu ilişkiler, sosyo-kültürel baēlamın temel ögeleri olan aile, okul, akran, teknoloji ve medya gibi etkileşimde olduēu ortamlar etkili olmaktadır. Lamont’a (1998) göre m ziēin gelişimi, “sürekli ve ilerleyici yapıda olan bir süreç olup, sosyo-kültürel alan ve bireyin müzikle ilgili zihinsel şekillenmelerini içeren bir alan arasındadır” (Özmenteş’ten alıntı, s. 7). Sosyo-kültürel ortam, içinde katılımcıların belirli zaman diliminde, belirli aktivitelerle uērařtıkları, belirli rollerin olduēu ve belirli fiziksel özellikleri olan bir yer olarak tanımlanmaktadır. Yer, zaman, fiziksel özellikler, aktivite, katılımcı ve rol faktörleri ortamın esaslarını oluşturmaktadır. Sosyo-kültürel baēlam içinde yer alan bu ögeler bazen tek başına bazen de bir kaçının etkileşimi ya da tamamıyla, bireyin müzik gelişimini ve  ērenmesini/müziksel k lt rlemesini etkileyebilmektedir (Hallam, 2001; Hallam, 2011; Hargreaves, 2003).

Hannon ve Trainor (2007) müziksel k lt rlemeyi bireylerin dinleme, şarkı söyleme ve dans etme gibi günlük deneyimlerle maruz kaldıkları m ziēin yapısı hakkında ve o kültüre özgü bilgi edinme süreci olarak tanımlamaktadır. Farklı diller olduēu gibi birçok farklı müzik sistemi vardır ve bu sistemlerin her biri de benzersiz perde ve ritmik yapıları içinde barındıran gramer kurallarına sahiptir (2007, s.466).  rneēin, Patel (2009) kültürel farklılıkların insanların sesleri algılama biçimlerini de etkilediēini ifade etmektedir. Wong, Ciocca, Chan, Ha, Tan ve Perez (2012) “Effects of Culture on Musical Pitch Perception” adlı çalışmalarında, kültürün en  ne çıkan ögelerinden biri olan dil ve perde ilişkisi üzerine yaptıkları deneyler sonucunda, perdenin *sadece* m ziēin temel yapı taşlarını oluşturan bir  ēe olmadıēını tartışmaktadırlar. Bu çalışmada, dil baēlamında ele alındıēında perde, konuşmacının kimliēine dair önemli bilgileri içeren, konuşma sırasında aktarılan duyguya ve bazı dillerde ise kelimenin anlamına dair bilgileri içeren bir özellik olduēunu göstermektedir. Ayrıca bu araştırmacılar çalışma bulgularında, tonal diller olarak tanımlanan dillerde ( rneēin,  ince) perdenin işlevinin, konuşmacı tarafından kelimenin anlamını ayırmak olarak ifade ederler. Aynı  alışma, müzik-perde ve dil-perde ilişkisinin işlenişinde, ortak bilişsel mekanizmaların kullanıldıēını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, araştırma, bu baēlamda  ērenilmiř dil-perde ilişkisinin müzikal perde desenlerinin tanımlanmasını bozduēunu; bu dili konuşmayanlar ve konuşanlar arasında müziksel perde algıları açısından farklılıklar olduēunu ortaya koymaktadırlar (Wong, Ciocca, Chan, Ha, Tan ve Perez, 2012).

Tüm müzikal deneyimler kültüre özgüdür. Her kültür de kendi temsili ve sosyal iletişim biçimleri de dahil olmak üzere farklı zihinsel faaliyetleri gerektirmektedir (Casas-Mas, Pozo ve Montero, 2014). Algısal duyarlılıklar ve farklılıklar konusunda çalışan araştırmacılar “ ok küçük çocukların annelerinin müzik dilini taklit ettiklerini, ilgili kültüre has farklı modal dizileri ve ritmik kalıpları içeren müzikler oluşturduklarını” göstermektedir. (Woodward, 2002, s. 117). Yine birçok araştırma, kültürel farklılıkların, bireylerin çeşitli seviyelerde gerçekleşen zihinsel fonksiyonları

süresince, birçok sinirsel aktiviteyi farklı biçimde etkilediğini ya da değiştirdiğini göstermektedir (Ansari, 2011; Nisbett, 2003). Ayrıca davranışsal çalışmalar, kültürel farklılıkların çok çeşitli seviyelerde zihinsel fonksiyonlara ve sosyal biliş etkisini tespit etmenin yanı sıra, müzik algısı, perde algısı ve ritmik algı gibi temel algısal işlemleri de etkilediğini göstermiştir (Ansari, 2011; Nisbett and Miyamoto, 2005). Tüm bu verilere rağmen, duyuşal ve işitsel algı, hafıza ve dikkat gibi temel zihinsel süreçler genellikle kültürün tanımına dahil edilmemektedir (Wong, 2012).

Kültürel çeşitlilik ya da farklılıklar aynı toplum içerisinde, aynı aile içerisinde hatta aynı bireyin kendi kimliği içinde bile gerçekleşmektedir. Örneğin, ergenlerin müzik tercihleri birçok bileşeni içermektedir ve bu yüzden de çok karmaşıktır (Hargreaves, 2006; Miranda & Claes, 2009; Tanner, Asbridge, & Wortley, 2008). Müziği kültürel psikoloji alanında çalışan araştırmacılar ergenlik dönemindeki gençlerin müzik tercihlerinin anlamlarına yol açan sosyo-kültürel koşulların anlaşılmasının önemini vurgulamaktadır (Miranda & Claes, 2009; North & Hargreaves, 2008). Özellikle farklı toplumlarda yaşayan genç kültürü ve onların müzik motivasyonu üzerine yapılan araştırmalar, ergenlerin müzik dinlemeye karar vermelerinin temel nedenlerini incelemiştir. Bu çalışmaların bulguları müzik araştırmacılarına belli bir bakış açısı kazandırmakla beraber bu bulguların kültürel bir mercekle tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Miranda, Blais-Rochette, Vaugon, Osman, & Arias-Valenzuela, 2015). Boer ve arkadaşları (2012) müzik dinlemenin farklı kültürlerdeki işlevi üzerine yaptıkları pek çok araştırmada dikkat çekici veriler elde etmişlerdir. İçlerinde Türkiye'nin de bulunduğu 6 ülkede müzik dinleme davranışlarını ve tercihlerini araştırarak, Türkiye gibi bireysel kimliğin değil (örneğin, Almanya ve Yeni Zelanda gibi) kolektif kimliğin ön ağırlıklı olduğu ülkelerde (örneğin, Türkiye, Meksika, Kenya ve Filipinler gibi) bu davranış ve tercihlerde kültürel kimliklerin belirleyici olduğunu tespit etmişlerdir.

4. Müzik Eğitiminde Yeni Pedagojik Formüller

Özellikle 1970lerden sonra müzik eğitimi araştırmacılarının etnomüzikoloji alanındaki araştırmalara ilgisi artmaya başlamıştır. Bu gelişme sayesinde araştırmacılar, *müzik yapmayı* evrensel bir olgu olarak görmeye başlamış ve bu bakış açısını çokkültürlü müzik eğitimi aracılığıyla ilerletme fırsatı bulmuşlardır. Son yirmi yıl içinde ise önde gelen Kuzey Amerikalı etnomüzikologlar ve müzik eğitimcileri farklı müzik geleneklerinin ve dünya müziklerinin öğretimi için materyal hazırlamak adına işbirliğine girmişlerdir. Çokkültürlü müzik eğitiminin liderlerinden biri olan Patricia Shehan Campbell (1999) “bu yüzyılın müzik uygulamaları içerisinde belki de başka hiçbir akım çokkültürlü müzik eğitimi kadar önem arz eden bir dalga olmamıştır” (s. 358) diye ifade etmektedir. Çokkültürlülük, günümüzün müzik eğitim uygulamalarında, hem icra, dinleme ve analiz için gerekli müzik dağarcığının oluşturulmasında, hem de müziğin okullardaki aktarım ve edinimini çerçeveleyen müfredat yaklaşımlarıyla bir reformun gerçekleşmesinde oldukça etkili olmuştur (s. 358).

Müzik eğitimi felsefesi alanında önemli çalışmaları olan David Elliott (2005) müziğin, doğası gereği çok kültürlü olduğunu ileri sürmektedir. Müzik eğitiminde uygulamalı çokkültürlülüğü irdeleyen Elliott, müziğin sadece seslerden oluşmadığını ifade ederek, MÜZİK (MUSIC) kavramını şu şekilde betimlemektedir; “insanlara has ve onların uygulamalarında çeşitliliği barındıran bir olgudur” ve dolayısıyla “MÜZİK” doğası gereği çokkültürlüdür. En önemlisi de, müzik eğitimi özünde çokkültürlü olmalıdır” (1995, s. 207). Elliott’a göre (2005) müzik uygulamaları ile bunların sonucunda ortaya çıkan ürün ve etkinlikler hem bireysel hem de ortak anlam ve değerler ortaya çıkarmaktadır. Çokkültürlü müzik eğitimi de bu bahsedilen değer ve anlamları kavrayabilmek konusunda öğrencilerin gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır.

Çokkültürlü bir düşünce yapısıyla ‘müziği öğretmek,’ öğrencilerin müziğin son derece sosyal, kültürel, ideolojik, siyasi ve bireysel yönleri üzerinde bilgilerini ve duygularını derinleştirmelerini sağlar. Elliott’a göre (2005) öğrencileri tek tip bir müzik uygulamasıyla sınırlandırmak ise kültürel ve yaratıcı sansürün eşsiz bir örneği olacaktır. Elliott (2005) öğrencilere farklı müzikleri deneyimleme şansını tanımının, müzik yapma ve dinlemede eylemlerinin, onların daha yaratıcı ve eleştirel olmasını sağlayacağını da ileri sürmektedir. Yine Elliott’a göre, müzik öğretmenlerinin müziği

çokkültürlülük bakış açısı ve yaklaşımı ile öğretmesi sonucunda, müzik eğitiminin ve öğretiminin birincil amaçları ve kazanımlarının yanı sıra, insancıl eğitimin daha geniş çaplı amaçlarına ulaşma şansı da olacaktır (Elliott, 2005).

Elliott (1995;2005) çokkültürcü müzik eğitimini ve öğrenimini “müziksel olarak risk almak” olarak nitelemektedir; ona göre bu yaklaşım bireyin zihinsel şaşkınlığının yanı sıra, onun müziksel varsayımlarında ve tercihlerinde özeleştirici yapabildiğinin de yolunu açacaktır. Bu yaklaşımı benimseyen müzik eğitimi araştırmacıları dünya üzerinde müzik yapmanın farklı yollarının olduğunu altını çizerek ve çok kültürlü müzik eğitime “dünya müzikleri eğitimi” olarak yaklaşmaktadırlar. “From Herscher to Harlem: A Subjective Account,” adlı çalışmada Allsup (1997) müzik sınıflarındaki kültürel farklılığı tartışır. Kendi öğretmenlik deneyiminden yola çıkarak, Illinois, Herscher’deki öğretim yöntemiyle New York gibi kozmopolit bir şehirde aynı yöntemlerle müzik öğretmenin mümkün olmadığını ifade eder. Allsup (1997) New York’un en yoksul mahallelerinde altı yıl boyunca müzik eğitimi verirken yaşadığı değişimi anlatarak, müzik eğitiminin geleneksel felsefesi ve yaklaşımlarından uzaklaşıp öğrencilerinin hayatlarını anlamaya yönelik ve bunun etrafında tasarlanmış bir öğretim yöntemi uygulamaya başladığını ifade etmektedir (s. 33). Allsup (1997) deneysel öğretimde uyguladığı ve Harlem’in bir okulunda kullandığı bazı stratejileri, geleneksel olmayan müzik topluluklarının oluşturulması, öğrencilerin bildiği ve tanıdığı müzikal materyallerle müzik öğretimi süreçlerine başlamak, rap müzik yoluyla öğretmek ve öğrencilerin ev ortamında, TV veya farklı medya yoluyla duydukları müzikleri çalışmalarına entegre etmek olarak özetlemektedir.

5. Sonuç ve Tartışma

Bilişsel sinirbilimciler, kültürel psikologlar ve müzik psikolojisi alanında çalışan araştırmacılar, kültürün ve toplumun bireyin bilişsel gelişiminde hayati bir rol oynadığını araştırma verileriyle ortaya koymaktadır (Ansari, 2011; Wong, 2012; Curtis ve Bharucha, 2009). Dahası, bireylerin içinde yaşadıkları kültür ve toplum, bireylerin nasıl öğrendiklerini ve ilgili toplumdaki eylemlerini de şekillendirmektedir (Vygotsky, 1978; Solano-Florez ve Nelson-Barber, 2000). Ansari (2012) de eğitimin, bireylerin kültürlenme süreçlerinde oldukça önemli bir araç olduğunu vurgulayarak, kültürün, öğrenme stillerini, pedagojik yaklaşımları ve eğitim stratejilerini inşa etmede kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır (s. 94).

Öğretmenler değişen dünyada öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı tetikte olmak istiyorlarsa pedagojik yaklaşımlarının sürekli olarak eleştirel değerlendirmesini yapmak zorundadırlar. Müzik öğretiminde kültürel olarak tanımlanmış belirli yollar ve öğrenme stilleri var mıdır? Müzik eğitiminde neden kültüre duyarlı eğitim tekniğine ihtiyaç vardır? Kültüre duyarlı müzik eğitimi öğrenmeyi ve öğretmeyi etkiler mi? Günümüzde bu sorular insan müzikselliliği ve müzik yapma davranışını bilişsel ve sosyo-kültürel bağlamda inceleyen bilim insanlarının yaklaşık olarak cevaplayabildiği sorulardır. Müzik araştırmacılarına ve eğitimcilerine düşen görev kendi eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaştıkları durumlar karşısında bu araştırmaların çıktılarından faydalanıp, yeni ve cesur öğretim yöntemleri formüle etmeleridir.

Okullar canlı organizmalar gibidir. Nieto’nun (1999) tartışmasını ayrıntılı bir şekilde yeniden ele alırsak, okullar toplum içerisinde var olan değişimleri, farklı toplulukları, ve alışkanlıklarımızı yansıttığı gibi, toplum içerisindeki eşitsizlikleri ve sorunları da yansıtmaktadır. Örneğin; bir müzik sınıfı, müzikal, sosyal, ekonomik ya da politik bağlamda evde, medyada, sokakta ya da mahallemizde yaşananlardan bağımsız değildir. Örneğin, büyük şehirlerde bulunan bazı müzik sınıflarında, kültürel, etnik ve sosyoekonomik açıdan karmaşık olan sınıflarda, etkili müzik eğitim ve öğretimi yaklaşımlarının nasıl tasarlanabileceği, müzik öğretmeni adaylarının pek çoğu için kaygı verici bir konu olmuştur. Bunun sebebi öğretmen eğitimi programlarının adayları böylesine karmaşık müzik sınıflarına hazırlamadığıdır. Pek çok öğretmen adayı kullanılacak materyaller ve etkili öğretim teknikleri konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Türkiye’de yapılacak bir literatür taraması da çokkültürlü müzik eğitimi pedagojisi ve materyalleri konusunda yeterli kaynak olmadığının ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Küreselleşme, göçler ve teknolojik değişimlerle hızlı bir şekilde farklı kültürlenme süreçlerine maruz kalan toplumların, müzik eğitimi-öğretimi programlarında, öğretme yöntemleri ve yaklaşımlarında çeşitlenmeye gitmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle çok kültürlülük üzerinden gelişen tartışmalar, müzik eğitimi alanını kendini yeniden uyarlamaya ve farklı müzik kültürleri ile müzikal ifade biçimlerini kendi eğitim-bilim dağarcığına dahil etmeye itmiştir. Kültürel duyarlılık, müzik öğretimi ve bu öğrenmelerin değerlendirilmesi boyunca devam eden bir eğitim ve öğretim stratejisidir. Kültürel olarak duyarlı öğretme ve değerlendirme, müzik deneyimlerinde, kültürün örgütleyici rolünün kabul edilmesiyle başlamalıdır. Müziksel değerler, dinleme alışkanlıkları, müziksel davranışların örüntülerindeki farklı biçimler ve yöntemler, ev kültürümüzden ve topluluklarımızdan yola çıkarak müzikle ilgili zihinsel süreçlerimizi şekillendirir ve onlara yön verir. Sonuç olarak da bu seyir, müziksel bağlamlarımızı, becerilerimizi ve beğenilerimizi tanımlamaktadır. Müzik eğitimcilerinin görevi, bu farklı seyir yollarını takip ederek bu yolları izlemeyi ve çözümlemeyi ve öğrencilerle, öğretim materyalleri ve uygulamaları arasındaki köprüyü inşa etmeyi amaçlamak olmalıdır.

Sonuç olarak öğrenme bireyin geçmişi ile yakından ilişkilidir. Bir başka ifadeyle, hem formal hem de informal eğitim süreçleri, bilişsel değişikliklere yol açmaktadır ve bunlar farklı kültürel bağlamlar içerisinde farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple her kültürel bağlam, kendi eğitim ortamını, öğretim yöntemlerini ve öğrenme araçlarını ve iletişim sistemlerini tasarlamak zorundadır (Casas-Mas, Pozo ve Montero, 2014). Son yıllarda, çokkültürlü ve kültüre duyarlı öğretim yaklaşımları, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını ve öğrenme yaşantılarındaki başarılarını arttırmak için öğrencilerin geçmiş müziksel yaşantılarını ve müziksel kültürleme deneyimlerini sürece dahil etmektedir (Oakes ve Maday, 2009; Morrison ve Demorest, 2009; Barret, 2011). Türkiye’de yapılan müzik araştırmalarının ve müzik eğitimi uygulamalarının da bilişsel ve sosyo-kültürel araştırma bulguları içerisinde değerlendirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Kaynakça

- Allsup, R.E. (1997). From Herscher to Harlem: A subjective account. *Music Educators Journal*, 83 (5), 33-36.
- Ambadi, N. and Bharucha, J. (2009). Culture and brain. *Current Direction in Psychological Science*, 18(6), 342-345.
- Ansari, D. (2011). Culture and education: New frontiers in brain plasticity. *Trends in Cognitive Science*, 16(2), 93-95.
- Barrett, R.A. (1984). *Culture and conduct: An excursion to anthropology*. Belmont, CA: Wadsworth, Inc.
- Barrett, M. (2011). Towards a cultural psychology of music education. In M. Barrett (Ed.), *A cultural psychology of music education* (s. 70-85). New York : Oxford University Press.
- Becker, J. (2001). Anthropological perspectives on music and emotion. In P. N. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (s. 135-160). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle, WA: University of Washington Press.
- Blacking, J. (1995). *Music, culture and experience*. London, UK: University of Chicago Press.
- Boer, D., & Fischer, R. (2012). Towards a holistic model of functions of music listening across cultures: A culturally decentred qualitative approach. *Psychology of Music*, 40, 179–200.
- Boer, D., Fischer, R., Gürkan, H., Abubakar, A., Njenga, J., & Zenger, M. (2012). Young people’s topography of musical functions: Personal, social and cultural experiences with music across genders and six societies. *International Journal of Psychology*, 47, 355–369.
- Casas-Mas, A., Pozo, J. I., and Montero, I. (2014). The influence of music learning cultures on the construction of teaching-learning conceptions. *British Journal of Music Education*, 31(3), 319-342.
- Cole, M., & Wertsch, J. (1996). *Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky*. <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colevyg.htm> (son erişim 5 Mayıs 2018).
- Cross, I. (2001). Music, mind and evolution. *Psychology of Music*, 29, 95-102. doi: 10.1177/0305735601291007
- Curtis, M. E. & Bharucha, J. J. (2009). Memory and musical expectation for tones in cultural context. *Music Perception*, 26(4), 365-375.
- Elliott, D.J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

- Elliott, D.J. (2005). Introduction. In D.J. Elliott (Ed.), *Praxial music education: Reflections and dialogues* (s. 3- 18). New York: Oxford University Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books., Chicago.
- Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. In G. E. McPherson (Ed.), *The child as musician* (s. 135–154). Oxford, UK: Oxford University Press.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hallam, S. (2001). Learning in music: complexity and diversity. In C. Philpott and C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching* (s. 61-75). London: Routledge.
- Hallam, S. (2011). Culture, musicality, and musical expertise. In M. Barrett (Ed.), *A cultural psychology of music education* (s. 70-85). New York : Oxford University Press.
- Hannon, E. E. and Trainor, L. J. (2007). Music acquisition: Effects of enculturation and formal training on development. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(11), 466-472.
- Jenks, C. (2002). *Culture: Critical concepts in sociology*. London: Routledge.
- Masemann, V. L. (2003). Culture and education. In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (2nd ed.) (s. 115-132). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- McPherson, G.E. & Davidson, J.W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4, 141–156.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Miranda, D., Blais-Rochette, C., Vaugon, K., Osman, M., & Arias-Valenzuela, M. (2015). Towards a cultural-developmental psychology of music in adolescence, *Psychology of Music*, 43, 197-218.
- Miranda, D., & Claes, M. (2009). Music listening, coping, peer affiliation and depression in adolescence. *Psychology of Music*, 37, 215–233.
- Mithen, S. (2005). *The singing Neanderthals: The origin of music, language, mind and body*. London, UK: Weidenfeld & Nicholson.
- Moore, D.G., Burland, K. & Davidson, J.W. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, 94(4), 529-49.
- Morrison, S.J. & Demorest, S.M. (2009). Cultural constraints on music perception and cognition. *Progress in Brain Research*, 178, 67-77.
- Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought: How Asians and westerners think differently-- and why*. New York, NY: Free Press.
- Nisbett, R. E. and Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 467-473.
- Özmenteş, G. & Adızel, F. (2017). Müzik gelişimi ve öğrenmede sosyo-kültürel bağlam. <http://gozmentes.blogspot.com/2017/05/muzik-gelisimi-ve-ogrenmede-sosyo.html> (son erişim 1 Temmuz 2018).
- Patel, I. (2009). Music and the brain. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Psychology of Music* (pp. 208-216). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Reybrouck, M. (2008). The musical code between nature and nurture: Ecossemiotic and neurobiological claims. In M. Barbieri (Ed.), *The Codes of Life: The Rules of Macroevolution* (s. 395-434). New York, NY: Springer.
- Solano-Flores, G., & Nelson-Barber, S. (2001). On the cultural validity of science assessments. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(5), 553-573.
- Tanner, J., Asbridge, M., & Wortley, S. (2008). Our favourite melodies: Musical consumption and teenage lifestyles. *The British Journal of Sociology*, 59, 117–144.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. (s. 25-74). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Welch, G. F. & Adams, P. (2001). *How is music learned and developed?* London: Institute of Education, University of London.
- Wasson, R. F., Stuhr, P. L., & Petrovich-Mwaniki, L. (1990). Teaching art in the multicultural classroom. *Studies in Art Education*, 31(4), 234-246.

- Wong, P. C. M., Ciocca, V., Chan, A. H. D., Ha, L.Y. Y., Tan, L. H. & Peretz, I. (2012). Effects of culture on musical pitch perception. *PLoS One*, 7(4), 1-8.
- Woodward, S. (2002). Assessing young children's musical understanding. *Music Education International*, 1, 112-121.
- Woolfolk, A., & Margetts, K. (2007). *Educational psychology: Australian adaptation*. Sydney, Australia: Pearson Education Australia.

Extended English Abstract

Many studies have been conducted on the origins of music and human musicality. Still, researchers continue seeking answers to the question of where and when humans first contacted sound, and how and why they needed this contact. Music researchers must cross into this field of knowledge to understand the evolutionary story of human musicality. Mithen (2005) states that we must know why and how we are musical to understand man's nature and development. In other words, he emphasizes the connection between the evolutionary (biological) process of humans and their relationship to music. Studies show that the musical evolution of humans was and is very crucial in brain development, as well as linguistic, emotional, physical, and social evolution.

In this century, musical experience, musical perception, and the learning and teaching of music are now examined with the help of disciplines such as music psychology, music education, cultural psychology, neuroscience, and cognitive ethnomusicology. The implications of these studies now make it easier for researchers and practitioners to understand the relationships between individuals' cognitive, affective and kinesthetic intelligences and their music learning and musical developmental processes. Today, the scientific data presented by these studies are effective in building pedagogical principles such as multicultural and culturally sensitive music education, contributing to approaches to music education and teaching.

Human musicality and music-making behavior is a phenomenon that can be observed in all world societies and is built in socio-cultural, cognitive, and societal networks of meaning that must be evaluated along with socio-cultural, cognitive, and psychological dimensions. They are important steps in human developmental and learning processes. Barrett (1984) posits that in almost every society people learn specific behaviors and norms from members of previously encultured generations. The learning is not random; it occurs “in accordance with prescribed rules and norms established in their social systems” (p. 63), and constitutes the only way that one may become an accepted member of society. Each musical experience is related to how, where, and with whom it is experienced, and each forms the meaning and cognitive patterns of both individuals and a society. For this reason, no teaching methods nor materials should be considered *best*, as musical development and learning processes are changeable and unique to individuals.

In “From Herscher to Harlem: A Subjective Account,” Allsup (1997) writes of cultural difference in the music classroom: “it was not possible to teach [music] in New York City the same way it was taught in Herscher, Illinois” (p. 33). He continues: “during six years of teaching music in New York’s poorest neighborhood, I have gone from traditional ‘master/apprentice’ philosophy of music education to one focused on and designed around an understanding of my students’ lives” (p. 33). In the article, Allsup (1997) summarizes strategies that worked in his instrumental teaching and in his formation of an orchestra at a school in Harlem, the foremost of which were the establishment of nontraditional class groupings and using material that students know, like rap, hip-hop, the keyboard, percussive instruments, and pop music.

Our cultural and social backgrounds define our musical identities and define who we are. Wasson et al. (1990) posit that teachers should be willing to identify sociocultural groups in the classroom and “their accompanying values and practices which influence aesthetic production”

(p. 6). For this to happen, they recommend “anthropologically based methods” that are applicable in a regular classroom. For example, there is no clear understanding how children of various musical cultures come to understand the experiences of music education, nor how classroom pedagogy shapes the educational experiences of these children. The purpose of this study is to work toward clearer understandings how children learn and to contribute to the work of music educators and researchers who study human musicality and musical development processes in cultural and cognitive literature—and also think about alternative teaching approaches such as multiculturalism and culture- sensitive music education and teaching.

Applying research in cross-cultural psychology, cognitive neuroscience, and anthropology can offer music researchers and educators ways to help students, as it has demonstrated that human cognitive functions differ markedly across cultures (Ansari, 2011). There is now growing evidence suggesting that some aspects of perceptual processing also differ among people from different societies and cultures (Wong et al., 2012; Curtis and Bharucha, 2009). Culture shapes learning styles, pedagogy, and educational strategies; “in turn, education is a major vehicle by which [individuals] become encultured” (Ansari, 2012, p. 94). Cultural responsiveness is an ongoing process in music teaching and learning procedures. Culturally responsive teaching and learning processes should begin with acknowledging the organizing role of culture in musical experiences. Musical values, listening habits, and different ways of processing musical patterns emanate from our home culture and communities and shape our musical neural pathways. These pathways, in turn, define our cognitive, cultural and musical contexts.